

Kraul, Margret

## **Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848). Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf**

*Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 163-176. - (Historische Bildungsforschung)*



### Quellenangabe/ Reference:

Kraul, Margret: Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848). Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 163-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225857 - DOI: 10.25656/01:22585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225857>

<https://doi.org/10.25656/01:22585>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Rita Casale / Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari / Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

# **Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland**

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

*In dieser Reihe sind erschienen*

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Rita Casale  
Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari  
Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

k

*Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.*

*Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.*

*Die Herausgeber\*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],  
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.  
Printed in Germany 2021.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der  
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital      [doi.org/10.35468/5877](https://doi.org/10.35468/5877)

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

## Inhaltsverzeichnis

### Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i> .....	7
--	---

### Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 <sup>th</sup> and 19 <sup>th</sup> Centuries <i>Simonetta Polenghi</i> .....	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i> .....	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i> .....	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i> .....	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i> .....	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 <sup>th</sup> and the 20 <sup>th</sup> Centuries <i>Giuseppe Zago</i> .....	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i> .....	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i> .....	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio</i> .....	138
---	-----

## Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) <i>Sabine Reh und Joachim Scholz</i> .....	151
---	-----

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf <i>Margret Kraul</i> .....	163
--	-----

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerbildung (1915-1960) <i>Eva Matthes</i> .....	177
--	-----

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) <i>Elke Kleinau</i> .....	191
---	-----

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education <i>Charlotte Röhner</i> .....	201
--	-----

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren <i>Rita Casale</i> .....	212
---	-----

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet</i> .....	225
---	-----

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser</i> .....	244
--	-----

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland <i>Jürgen Oelkers</i> .....	258
---	-----

<b>Autor/innenverzeichnis</b> .....	277
-------------------------------------	-----



# Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf

*Margret Kraul*

## 1 Einleitung

Klagen über fehlendes Wissen von Schüler\*innen, insbesondere von Abiturient\*innen sind bekannt. Sie ziehen sich durch die Schulgeschichte und werden virulent, wann immer es um ein Studium geht – eröffnet es doch die Chance auf eine gesellschaftlich herausgehobene Stellung, möglicherweise sogar eine staatstragende Position. Die Befürchtung, dass „der unreife Jüngling [...] unwissend zur Universität eile[n]“<sup>1</sup> würde, findet sich daher schon in dem ersten preußischen Abiturreglement von 1788. Argumentiert wird mit der Sorge um den Einzelnen, vor allem aber mit der Sorge um die Gesellschaft und dem Interesse des Staates; beide Seiten sollen keinen Schaden nehmen.<sup>2</sup>

Damit zeichnet sich im aufgeklärten preußischen Staat am Ausgang des 18. Jahrhunderts eine enge Beziehung zwischen Staat und (höherer) Bildung ab. Seitens des Staates werden Anforderungen definiert, die als grundlegend für den Besuch der Universität und die mit dem Studium verbundenen Chancen auf ein ‚Amt‘ gelten sollen. Den Lehrern, die auf die Universität vorbereiten, wird ein entsprechender Unterricht sowie dessen Überprüfung durch ein staatlich normiertes Examen abverlangt. Ihre in Zukunft ebenfalls normierte Ausbildung sowie die Einbindung ihrer Tätigkeit in staatliche Aufgaben weisen ihnen einen gewissen staatsnahen Status zu und machen sie zu einer Art Transmissionsriemen staatlicher Ansprüche an die neu entstehende Schicht der Gebildeten.

Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Erwartungen an Institutionen höherer Bildung und deren Klientel, vor allem aber an die Gymnasiallehrer, untersucht.<sup>3</sup> Der Schwerpunkt wird beispielhaft auf Preußen als jenem Land liegen, dessen Schulpolitik im 19. Jahrhundert für die meisten deutschen Staaten vorbildhaft war, und sich mit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf eine Epoche beziehen, in der in Preußen, eingeleitet mit den Humboldt’schen Reformen, eine Reorganisation und Normierung des gelehrten Schulwesens stattfand. Es ist die Frage,

1 Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788), abgedruckt im *Novum Corpus Constitutionum* VIII, S. 2377ff., zit. n. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 122.

2 In Bezug auf den Schüler heißt es, es könnte ihm „die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer“ fallen, wodurch er „zum Müßiggang und zu mancherley Unordnungen“ verleitet werden könnte; schwerer wiegt aber offensichtlich das Argument, dass ohne eine Überprüfung „viele Aemter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich sind, wo nicht mit unwissenden doch mit seichten und unzweckmäßigen Subjecten besetzt werden“ könnten (ebd., S. 122f.).

3 Bei den Gymnasiallehrern in Preußen im Vormärz handelt es sich um eine relativ kleine Berufsgruppe, Jeismann 1999 nimmt für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts allenfalls 1500 im Beruf tätige Personen an (vgl. Jeismann 1999, S. 62). Auch die Anzahl der Schulen, die als Gymnasien anerkannt wurde, war gering; von den gut 400 Latein- und Gelehrtenschulen des ausgehenden 18. Jahrhunderts waren nur 70 bis 80 so ausgebaut, dass sie die Anforderungen des Abiturientenreglements hätten erfüllen können (vgl. Jeismann 1974, S. 47ff.).

welche Rolle in dem Prozess diesem neu entstehenden Stand der Gymnasiallehrer zukam und wie diese sich als Staatsdiener in dem Spannungsfeld von Wissenschaft und Lehrberuf positionierten.

Um die Neuerungen der Reform einordnen zu können, wird in einem ersten Teil dieses Beitrags auf die Bildungssituation in höheren Schulen und Universitäten vor der Reform rekurriert. In einem zweiten Teil werden vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Universitäten die staatlichen Verordnungen für die Ausbildung und Prüfung der Gymnasiallehrer analysiert. Ein dritter, abschließender Teil beschäftigt sich unter Einbeziehung von Professionsmerkmalen mit den Auswirkungen, die die staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen für das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer und ihre gesellschaftliche Positionierung hatten.

## 2 Vor der Gymnasialreform: Gelehrte Schulmänner und die „dürftigen Existenzen“<sup>4</sup> der Lateinschullehrer im 18. Jahrhundert

Das Ende des 18. Jahrhunderts wurde im Zuge der Aufklärung von vielen Reformgedanken auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung bestimmt; die alte Form der Gelehrtschulen und der an tradierten kirchlichen Mustern orientierten Lateinschulen war den gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht mehr angemessen. Zudem wies die schulische Realität der Gelehrten- und Lateinschulen jener Zeit ein breites Spektrum auf. Sie waren keineswegs einheitlich gestaltet, sondern abhängig von unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten und differierten zwischen gut ausgebauten (Gelehrten-)Schulen in größeren Städten mit fünf oder sechs aufsteigenden Klassen und schlecht alimentierten Lateinschulen in kleineren Städten mit durchschnittlich drei Lehrern, die eine äußerst heterogene Schülerschaft vor allem mit Lateinunterricht versorgten – oder traktierten. Höchst unterschiedlich war auch die Besoldung. Nicht nur, dass die studierten Lehrer an gelehrten Schulen gemessen an den vergleichbaren Berufen eines Domänen- oder Stellerrats deutlich weniger verdienten, sie waren auch abhängig von der Finanzierung der Schule<sup>5</sup> und ihrer Stelle innerhalb der Schule: So konnten die Gehälter des Rektors oder Subrektors die der Lehrer, die in den unteren Klassen Sexta und Quinta unterrichteten, bis zum Sechsfachen übersteigen.<sup>6</sup> Unter diesen Umständen konnte es kaum verwundern, dass Lehrer, die in der Regel die Artistenfakultät<sup>7</sup> durchlaufen und Theologie studiert hatten, hofften, das Lehramt als Durchgangsstadium<sup>8</sup> zu den einträglicheren Pfründen einer Pfarrstelle nutzen zu können, was jedoch keineswegs immer mit Erfolg gekrönt war. Von einer Reihe

4 Paulsen 1885/1921, S. 392.

5 Die äußere Schulaufsicht, d.h. die Finanzierung der Schulen von den Lehrergehältern bis zur Erhaltung der Gebäude, oblag den Schulträgern, in der Regel kirchlichen Institutionen oder Städten; nur in Ausnahmefällen waren es königliche Patronate. Die innere Schulaufsicht hingegen wurde von den Konsistorien wahrgenommen, die ihr Recht in der Regel an den ältesten Geistlichen des Ortes delegierten (vgl. Jeismann 1974, S. 53; Kraul 1984, S. 16).

6 Vgl. Jeismann 1974, S. 56ff.

7 Die Artistenfakultät bildete den Unterbau der drei oberen Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin und vermittelte eine Art propädeutischen Wissens. Ihr Name leitete sich von den *septem artes liberales* der Antike ab: Dialektik, Grammatik, Rhetorik sowie Musik, Mathematik, Astronomie und Geometrie; gelehrt wurden vorrangig Grammatik, Rhetorik und Dialektik.

8 Ausnahmen waren diejenigen, die eines der ersten philologischen und pädagogischen Seminare an den Universitäten in Göttingen bei Johann Matthias Gesner und Christian Gottlob Heyne, in Halle bei Friedrich August Wolf oder in Berlin bei Friedrich Gedike besuchten (vgl. Paulsen 1885/1921, S. 9ff.).

von ihnen sollte der Bildungshistoriker Friedrich Paulsen gut hundert Jahre später als „in jeder Hinsicht dürftigen Existenzen“ sprechen, die „bald Tyrannen, bald Kinderspott, bald auch beides zugleich waren“.<sup>9</sup> Die Unterschiede der Schulen waren aber nicht nur für die Lehrer und ihre Position von großer Bedeutung, sie wurden vor allem virulent bei dem Übergang der mit unterschiedlichen Kenntnissen ausgestatteten Schüler zur Universität. Das führte zu Forderungen nach einer umfassenden Neuorganisation des gelehrten Schulwesens.

Bei der inhaltlichen Neugestaltung der Schulen bestimmten sowohl philanthropische<sup>10</sup> als auch erste neuhumanistische Ansätze die Diskussionen der gelehrten Öffentlichkeit.<sup>11</sup> Bei allen Unterschieden, die diese beiden Richtungen auszeichneten – entweder stärker auf die Gegenstände der Welt und deren Verständnis oder aber auf die dem Griechentum innewohnende Menschlichkeit<sup>12</sup> fokussiert –, eines war ihnen gemeinsam: die Hoffnung, über Erziehung und Bildung des Einzelnen zum Zweck des Staates, der Beförderung der Wohlfahrt aller, beitragen zu können. Diesem Bestreben kamen im ausgehenden 18. Jahrhundert auch Vertreter der staatlichen Verwaltung nach, die den Kurs von Schulmännern und Gelehrten unterstützten. Die Gründung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 war ein wichtiger Baustein im Zuge dieses gemeinsam konzipierten Erneuerungsprozesses.<sup>13</sup>

Das Abiturreglement von 1788 war eine der Maßnahmen, die den Beginn der Normierung der höheren Schulen markierte. Das Reglement bestimmte die Formalitäten der Abiturprüfung: Prüfer, Zeitstruktur der Prüfung, Fragen und Aufgaben der schriftlichen Prüfungsleistungen, Termine der mündlichen Prüfung, Zusammensetzung einer Prüfungskommission.<sup>14</sup> Den Lehrern oblag die Vorbereitung der Schüler, sie entwarfen und beurteilten die Prüfungsaufgaben; dem Provinzial-Schul-Kollegium<sup>15</sup> wurde die „Direction“<sup>16</sup> der Prüfungen übertragen. Das Ergebnis der Prüfung wurde schlicht in dem Dual: reif vs. unreif verankert, wobei – neben dem Rekurs auf die Leistung<sup>17</sup> – die ‚Reife‘ nicht näher definiert wurde. In der Folge dieses

9 Paulsen 1885/1921, S. 392; vgl. dazu auch Kraul 1984, S. 15.

10 Vgl. dazu die Schriften der Philanthropen und ihre Schulgründungen, u.a. Johann Bernhard Basedow mit dem Dessauer Philanthropin und Christian Gotthilf Salzmann mit dem Philanthropin Schnepfenthal. Sie zielten darauf, vernünftiges Handeln der Menschen über Erziehung zu erreichen, um auf diese Weise „zum Wohle der Menschheit und zur höchsten Glückseligkeit aller“ (Kraul 1984, S. 18) beizutragen.

11 Sie wurde vorrangig in Zeitschriften wie der Berlinischen Monatsschrift (hrsg. von Friedrich Gedike u.a.) und dem Braunschweigischen Journal (hrsg. von Ernst Christian Trapp u.a.) ausgetragen.

12 Im Griechentum sieht Herder „das *Ideal der Menschenbildung in ihren reinsten Formen*“, und aus den Werken der Griechen spreche der „*Dämon der Menschennatur* [...] rein und verständlich“ (Herder 1795/1891, 63. Brief, S. 345; Herv. i. O.). In Bezug auf die Bildung bestimmte ihn die Vorstellung, über die Lektüre der Griechen den „zarten Keim der Humanität, der in ihren [der Griechen] Schriften, wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt [zu] entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge [zu] pflanzen“ (ebd., 71. Brief, S. 375).

13 Vgl. Jeismann 1974, S. 37ff.

14 Vgl. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 122ff. Es war eine frühe Fassung dessen, was noch heute formell Prüfungsordnungen bestimmt, und reichte von der Sanktionierung von Täuschungsversuchen über Möglichkeiten der Prüfungswiederholung bis zu der Aufforderung, dem Oberschulkollegium eine Prüfungsstatistik vorzulegen.

15 Vgl. Neubauer 1985, S. 102ff. Neubauer verweist darauf, dass „die Konsistorialorgane [...] zu Provinzialschulkollegien ernannt“ wurden, wobei schon Anfang der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts die „Trennungslinie zwischen beiden Institutionen zu verschwimmen“ (ebd.) begann, nicht zuletzt durch weitgehende personelle Deckungsgleichheit.

16 Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788), zit. n. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 124.

17 Der Rekurs auf die Leistung verweist auf die Anfänge eines meritokratischen Systems, das allerdings von einer Reihe von Sonderbestimmungen begrenzt wurde. So heißt es im Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788): Es ist „hiebey Unsere Absicht nicht, die Freyheit in so fern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu

Reglements wurden diejenigen Schulen, die auf die Abiturprüfung vorbereiten konnten und durften, von der großen Menge der Lateinschulen, denen dieses Recht nicht zugesprochen wurde, geschieden – ein erster Schritt auf dem Wege zur Normierung des höheren Schulwesens. Diesem Schritt folgte geradezu zwangsläufig ein zweiter, die Normierung jener Lehrer betreffend, die an den ausgewählten Schulen unterrichten dürfen sollten: die zukünftigen Gymnasiallehrer.

### 3 Der neue Gymnasiallehrerstand: Gelehrte, Beamte oder Pädagogen?

Neben dem Abituredikt und der angestoßenen Bildungsreform war es die Umstrukturierung der Universität, die die Herausbildung des Standes der Gymnasiallehrer entscheidend prägte: Die philosophische Fakultät war – von der Artistenfakultät als untere Fakultät und wissenschaftliche Grundlage für eines der Fachstudien der drei oberen Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin – zu einer den oberen gleichgeordneten Fakultät geworden. In dieser neuen Position vertrat sie nun jene Wissenschaften, die als eine Transformation der *septem artes* gesehen werden können: von Literatur und Geschichte über Kameralwissenschaften bis hin zu Mathematik und Naturwissenschaften.<sup>18</sup> Aber während die drei anderen Fakultäten für einen bestimmten Beruf ausbildeten, ließen sich die einzelnen Fächer der Philosophischen Fakultät, abgesehen von einer universitären Laufbahn oder Aufgaben in Museen und Bibliotheken, kaum unmittelbaren beruflichen Verwertungschancen zuordnen. Für die Gruppe der Gymnasiallehrer erlangte sie hingegen zunehmend Bedeutung: Für sie wurde sie gleichsam „zur Berufsfakultät“.<sup>19</sup>

Der Weg dahin wurde durch eine Reihe von Verordnungen bereitet, die sich sowohl auf die Anforderungen an die Lehrer bezogen als auch auf die Kenntnisse der Schüler, die in einem erneuten Abiturreglement spezifiziert wurden. Beides trug zur Herausbildung des Gymnasiallehrerstandes bei.

#### 3.1 Das ‚examen pro facultate docendi‘: für Pädagogen?

Schon das Allgemeine Landrecht hatte festgelegt, dass die „Bestellung der Lehrer und Schulaufseher“ dem Staat gebühre und da, wo „gewissen Privatpersonen oder Corporationen, vermöge der Stiftung oder eines besonderen Privilegii“<sup>20</sup> dieses Recht eingeräumt wurde, die staatlichen Behörden die Bestellung genehmigen mussten. Dieser staatsunmittelbare Einfluss wurde in der Folgezeit dahingehend ausgeweitet, dass die angehenden Lehrer sich vor der Anstellung einer staatlichen Prüfung unterziehen mussten. Für die philosophische Fakultät bedeutete das, dass sie mit der Ausbildung für das ‚examen pro facultate docendi‘, auf das die Prüfungsordnung

---

schicken; dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben“ (Schwartz 1910, Bd. 1, S. 123). Hier wurde auf Einsicht gesetzt, die einzige Sanktion war der Ausschluss von Benefizien und Stipendien (vgl. ebd., S. 127).

18 So verzeichneten die Statuten der Berliner Philosophischen Fakultät „1838 17 Nominalprofessuren: theoretische Philosophie, praktische Philosophie, griechische Literatur, römische Literatur, Geschichte, Staats- und Kameralwissenschaften, Archäologie und Kunstgeschichte, reine Mathematik, angewandte Mathematik, Physik, Chemie, Technologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie“ (zit. nach Lundgreen 1999a, S. 324).

19 Lundgreen 1999a, S. 321.

20 Allgemeines Landrecht, Theil II, 12. Titel, §§ 59ff., zit. n. Mannkopff 1838, S. 543ff.

für Schulamtskandidaten von 1810 hinauslief,<sup>21</sup> das nachvollzog, was bisher den drei Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin vorbehalten war, nämlich Amtsträger für den Staat, in diesem Fall das höhere Schulwesen, auszubilden. Damit leistete auch sie einen Beitrag zu einer Verstaatlichung der gelehrten Stände.

Einleitend in das Edikt wurde zweierlei beschieden: zum einen, dass es sich hierbei um eine Prüfung analog der der Kandidaten für das Predigtamt handeln sollte, zum anderen, dass mit dieser Prüfung, wie schon 1788 mit dem Abitur, „dem Eindringen untüchtiger Subjekte“ in den Staat, hier „in das Erziehungs- und Unterrichtswesen des Staats“<sup>22</sup> vorgebeugt werden sollte. Für die Examina waren, nach der Auflösung des Oberschulkollegiums und einer Verwaltungsreform, die Abteilungen der wissenschaftlichen Deputation der Sektion des öffentlichen Unterrichts im Ministerium des Innern, dem späteren Kultusministerium, zuständig. Ohne eine solche Prüfung sollte künftig an Schulen, „welche die Befugniß haben, Schüler zur Universität zu entlassen“, oder „ihre Schüler etwa für die zweite und dritte Klasse der obenged. Schulen vorbereiten“,<sup>23</sup> niemand mehr angestellt werden. Damit inszenierte sich der Staat als „Monopolist für die Ausbildung und Anstellung von Gymnasiallehrern“.<sup>24</sup>

In der Prüfung, die als „allgemein-pädagogische Prüfung“<sup>25</sup> bezeichnet wurde, ging es um die Feststellung der „Tauglichkeit der Subjekte für die verschiedenen Arten und Grade des Unterrichts im Allg.“.<sup>26</sup> Interessant ist, wie die Ansprüche an ‚Tauglichkeit‘ erfüllt wurden. Formal gab es drei Prüfungsteile: schriftliche Arbeiten, eine mündliche Prüfung und eine Probelektion, wobei es der Prüfungskommission überlassen blieb, ob sie alle drei Komponenten abprüfte oder sich darauf verließ, dass die Überprüfung zweier Teile schon ein eindeutiges Ergebnis brachte.<sup>27</sup> Inhaltlich wurden von „den angehenden Schulmännern [...] philologische, historische und mathematische“<sup>28</sup> Kenntnisse gefordert. Das aber waren genau jene Bereiche, die für Humboldt in seinen Schulplänen konstitutiv für sein Konstrukt der allgemeinen Menschenbildung waren<sup>29</sup> und die auch in das Abituredikt von 1812 eingingen. Befreiung von einer solchen Prüfung stand denjenigen zu, die nach einer lateinischen Dissertation und einer mündlichen Prüfung an einer einheimischen Universität die „Doktor- oder Magisterwürde“ erlangt hatten; allein die Probelektion war für sie verpflichtend, um „ihre Lehrgeschicklichkeit“<sup>30</sup> unter Beweis zu stellen. Die Prüfungsergebnisse sollten detailliert aufgelistet, die Stärken und Schwächen in den „drei als Hauptgegenstände[n] der Prüfung aufgestellten Fächer[n]“ vermerkt werden, und

21 Vgl. „Edict vom 12. Juli 1810, betr. die Prüfung der Schulamts-Candidaten und die zu Schulämtern vorzuschlagenden Subjecte“ [= examen pro facultate docendi], (zit. n. Mannkopff 1838, S.544ff.; vgl. Rönne 1855, S. 21ff.). Auch in Bayern gab es seit 1809 ein Gesetz, das eine Prüfung für Lehrer an gelehrten Schulen beinhaltete (vgl. Jeismann 1999, S. 63).

22 Einleitung, zit. n. Rönne 1855, S. 22.

23 Edict, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 24. Dabei war es der Behörde bewusst, dass es eine Zeit dauern würde, bis genügend derart geprüfte Schulamts-Kandidaten zur Verfügung stehen würden, insofern galt diese Verordnung erst ab Januar 1813, vgl. § 18, zit. n. Rönne 1855, S. 25.

24 Lundgreen 1999a, S. 326.

25 Edict, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 24.

26 Ebd., § 2, S. 23.

27 Vgl. ebd., § 3.

28 Ebd., § 4, S. 24.

29 Idealer sollten sie zur „Vervollkommnung der Menschheit“ führen, vgl. Kraul 1980, S. 24ff.

30 Vgl. zum Folgenden §§ 2-10, Rönne 1855, S. 23ff. Ausgenommen von der Prüfung waren ferner jene „[a]usgezeichnete[n] Ausländer“ (ebd., § 9, S. 24), die von den Unterrichtsbehörden berufen wurden.

darüber hinaus sollte verdeutlicht werden, „in welchem Verhältniß die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat“.<sup>31</sup>

Typologisch war diese Prüfung in der Nähe der Abiturprüfung anzusiedeln. Der Lehrer sollte in vertiefter Form über jenes Wissen verfügen, das auch für die Abiturienten galt; er sollte als eine Art mit enzyklopädischem Wissen ausgestatteter Generalist fungieren und in den unteren Klassen alle Fächer unterrichten können. Die Zulassung zum Unterricht in den oberen Klassen – als Oberlehrer – war abhängig von seinen Prüfungsergebnissen, die den Geltungsgrad seines Examens steuerten.<sup>32</sup> Das ‚Schulwissen‘, das auf dem Gymnasium vermittelt werden sollte, prägte damit auch die ‚allgemein-pädagogische‘ Prüfung. Welche Rolle der Lehrgeschicklichkeit zukam und wie sie erworben wurde, wurde offengelassen, die Tatsache jedoch, dass die Dissertation das Staatsexamen ersetzen konnte und die Prüfungsergebnisse die Karriere bestimmten, ist als Hinweis auf die Bedeutung des (Fach-)Wissens für die künftigen Schulmänner zu lesen, pädagogisches Wissen hingegen schien (noch) kaum gefragt zu sein.

Auch vom Selbstverständnis der Philosophischen Fakultäten her wurde die Orientierung an der Wissenschaft unterstützt. Sie sahen sich vor der doppelten Aufgabe, einerseits für die Erweiterung und Förderung der Wissenschaften zuständig zu sein, andererseits aber auch Studierende für „die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes“<sup>33</sup> ausbilden zu müssen. Der Aufgabe der Ausbildung kamen sie den Fakultätsstatuten der Universität Berlin von 1838 zufolge dadurch nach, dass sie im Sinne der alten Artistenfakultät „den Studierenden eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, welche die Grundlage aller besonderen sein muß“ angedeihen ließen, darüber hinaus ging es ihnen aber vor allem darum, „die (...) Wissenschaften für sich zu fördern und Meister in denselben zu erziehen“.<sup>34</sup> Die erste Aufgabe hätte eigentlich, mehr als zwanzig Jahre nach der Gymnasialreform, mit der die Oberstufe der Gymnasien die Rolle der alten Artistenfakultäten übernommen hatte,<sup>35</sup> überflüssig sein dürfen, die der Förderung und Erweiterung der Wissenschaften hingegen zielte auf eine Ausbildung zukünftiger Gelehrter. Eine berufsspezifische Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer, die doch immerhin die Mehrheit der Studenten der Philosophischen Fakultäten stellten, war dagegen im Bewusstsein der Fakultäten noch nicht angekommen.

Dennoch kann festgehalten werden, dass das Lehramt mit dem Prüfungsedikt von 1810 nicht mehr nur „Durchgangsstadium zu einer Pfarre, der gelehrte Schulmann nicht mehr verhinderter oder künftiger Pastor“ war, vielmehr waren die „Schulwissenschaften“ – und dazu zählten nicht nur Sprachen, sondern auch Mathematik und Naturwissenschaften – zu einem „autonomen berufsbezogenen Kanon“<sup>36</sup> geworden. Damit gerieten die zukünftigen Gymnasiallehrer jedoch in das Spannungsfeld zwischen einer sich auf angehende Forscher kaprizierenden Universität und ihrem Berufsbezug, in dem sie ihre Identität finden mussten.

31 Ebd., § 10, S. 25.

32 Vgl. ebd. Erst 1898 verschwand diese Differenzierung innerhalb der Lehrerschaft zugunsten des einheitlichen Oberlehrers (vgl. Lundgreen 1999a, S. 326).

33 Statuten der Fr. Wilh.-Univers. zu Berlin v. 31. Okt. 1816, §1, zit. n. Rönne 1855, S. 414.

34 Fakultätsstatuten Berlin 1838, zit. nach Lundgreen 1999a, S. 322.

35 Vgl. dazu Lundgreen 1999a, S. 328.

36 Vgl. Jeismann 1999, S. 63.

### 3.2 Die Einbindung der Gymnasiallehrer in den Staat: Beamte

Waren die Bestrebungen um eine Normierung auf der einen Seite von dem Ziel getragen, ‚taugliche Subjekte‘ für den Staatsdienst zu rekrutieren, so darf auf der anderen Seite nicht vergessen werden, dass die Neustrukturierung auch mit einem reformerischen Impetus einhergegangen war: der Hoffnung, über Bildung zum individuellen Glück und zur Erneuerung der Menschheit sowie zur Mitgestaltung der Menschen an dem Staatswesen beitragen zu können. Diese Hoffnung, die in einer Zeit, in der sich das „das politische Wollen mit dem pädagogischen Ziel der Reformer“<sup>37</sup> traf, das Zusammenspiel von Schulmännern und Ministerialbeamten prinzipiell möglich gemacht hatte,<sup>38</sup> schwand mit den politischen Ereignissen, spätestens mit den Karlsbader Beschlüssen. Das Verfassungsversprechen des preußischen Königs war nicht eingelöst worden, die Bildungsreform, ursprünglich für alle Menschen geplant, blieb in weiten Teilen auf der Strecke und bezog sich schließlich nur noch auf den kleinen Anteil der Gymnasien; die niederen Schulen spielten in der angekündigten Bildungsreform keine Rolle mehr.<sup>39</sup> Die Gymnasien hingegen wurden – nicht zuletzt durch die Bedeutung, die ihrer Klientel als zukünftige Staatsdiener zukam – mehr und mehr zu einer Schule des Staates.<sup>40</sup> So ging es in den 1820er Jahren neben unterrichtlichen Maßnahmen auch immer wieder um Regelungen, die die erwünschte staatsstreuere Gesinnung von Schülern und Lehrern verstärken sollten. Das Klassenordinariat wurde eingeführt, und die Lehrer in ihrer Funktion als Staatsdiener bekamen die zusätzliche Aufgabe, Schulbesuch, Heftführung und Sittlichkeit der Schüler zu kontrollieren und in Konduitenlisten festzuhalten. Die pflichtgetreue Ausführung dieser Aufgaben sollte von den Direktoren überprüft werden,<sup>41</sup> erneut ein Indiz für die Einbindung des Gymnasiums in den Staat.

Die Einbindung fand ihr Äquivalent in Privilegien: So galt für Gymnasiallehrer wie auch für andere höhere Staatsdiener das exemte Forum, d.h., sie unterstanden nicht der lokalen Gerichtsbarkeit, ferner genossen sie Steuervergünstigungen und waren vom Militärdienst befreit. Die alten Abhängigkeiten waren zugunsten der Staatsaufsicht geschwunden: Weder Kirche noch Schulpatrone oder Magistrate konnten ihre Herrschaft über die Gymnasien ausüben, diese Aufgabe kam nunmehr einzig dem Staat zu, und der besetzte im Sinne einer fachnahen Steuerung die Unterrichtsverwaltungen weitgehend mit Philologen, die in dieser Position Einfluss auf Karrieremuster und Leistungskriterien für den Zugang zu dem Amt des Lehrers nehmen konnten und damit ihrem Stand eine gewisse Autonomie sicherten. Darüber

37 Jeismann 1974, S. 275, vgl. dazu auch Kraul 1980, S. 43ff.

38 Dabei darf nicht übersehen werden, dass es bereits Ende der 1780er Jahre bis in die 1790er Jahre als Reaktion auf die Ereignisse in Frankreich Bemühungen gegeben hatte, mit dem unter Johann Christoph Wöllner erlassenen Religionsedikt und der Einrichtung der ‚Immediat-Examinations-Kommission‘ künftige Lehrer und Geistliche hinsichtlich ihrer rechten Gesinnung zu überprüfen, vgl. Kraul 1984, S. 27f.

39 Vgl. Kraul 1984, S. 47ff.

40 Das spiegelte sich auch in der Schulaufsicht, die anfangs, wie auch für Bürgerschulen und niedere Schulen, bei den Regierungsbezirken und auf lokaler Ebene verankert war, jedoch im Zuge der engeren Verzahnung mit dem Staat auf die Provinzebene verlagert und von den Provinzialkonsistorien, ab 1826 den Provinzialschulkollegien, übernommen wurde (vgl. Kraul 1984, S. 48).

41 Vgl. Instruktion für die Klassen-Ordinarien des Konsistoriums zu Köln vom 26. Februar 1824: „Die Zeitverhältnisse erfordern mehr, als je eine strenge Disziplin in den Schulen, um den Geist einer zügellosen Freiheit und Frechheit von der heranwachsenden Jugend abzuhalten, und sie früh an Gehorsam und Unterwerfung unter die Gesetze zu gewöhnen, durch welche Eigenschaften sie dereinst als Bürger des Staats, dessen Sicherheit und Wohlfahrt sollen begründen helfen“ (zit. n. Rönne 1855, S. 94); vgl. ferner Kraul 1984, S. 51f.; zur Diskussion von Disziplinierung und Kontrolle vgl. Apel 1984, S. 136ff.



hinaus konnten sie die Gymnasiallehrerschaft und deren Interessen – vor allem in der Kontroverse gegen die im Vormärz entstehende Realschule – stützen.<sup>42</sup> Es war eine Entwicklung, die mit dem Staatsverständnis im aufgeklärten preußischen Verwaltungsstaat einherging, in dessen Kultur die „Entstehung akademischer Berufe mit der Staatssphäre“ eng verbunden war und eine „relativ einheitliche Gruppe der akademisch Gebildeten“ zwar „bürokratischer Förderung und Lenkung“<sup>43</sup> unterlag, zugleich aber auch Einfluss auf den Staatsdienst nehmen konnte. Das „Amt“ wurde zum „Zentrum des Selbstverständnisses der akademischen Berufe“; der „Auftrag von oben oder von außen“ und die „Bindung und Verpflichtung“ von innen wurden als „Instanz zur Sicherung der rechten Ordnung des Ganzen“<sup>44</sup> verstanden.

Die Entstehung des Standes der Gymnasiallehrer ist ein Beispiel für eine solche staatsnahe Professionalisierung, die an eine Verbeamtung gebunden war und das Spannungsfeld von Wissenschaft und Lehrerberuf in einen staatlichen Rahmen stellte.

### 3.3 Gymnasiallehrer: Pädagogen oder Gelehrte?

Die Prüfungsordnung von 1810 hatte den Gymnasiallehrer als wissenschaftlichen Generalisten konzipiert, seine pädagogische Eignung indessen auf eine Probelektion reduziert und mit dem unbestimmten Rubrum der ‚Tauglichkeit‘ gefasst. Eine Spezifizierung brachte die Prüfungsordnung aus dem Jahr 1831, die auch für künftige Lehrer an öffentlichen höheren Bürger- und Realschulen gelten und die „Tüchtigkeit“<sup>45</sup> der Kandidaten nach Fächern und Stufen getrennt ermitteln sollte.<sup>46</sup> Neben einer erneuten Auflistung der zu erbringenden Formalia für die Zulassung sowie der verschiedenen Prüfungsteile wurde hier – und das war neu – dem zukünftigen Oberlehrer die Möglichkeit einer Spezialisierung auf eine der drei *facultates*<sup>47</sup> für den höheren Schulunterricht in den Oberklassen gestattet:

„Die unbedingte fac. doc. soll nur demjenigen ertheilt werden, welcher außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe, wenigstens in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, d. h. 1) in den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; 2) in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 3) in der Geschichte und Geographie des Stoffes so weit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Klassen eines Gymn. mit Erfolg zu lehren, mit allen übrigen Gegenständen aber so weit bekannt ist, um ihr Verhältniß zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können.“<sup>48</sup>

<sup>42</sup> Vgl. Jeismann 1999, S. 68.

<sup>43</sup> Ebd., S. 60.

<sup>44</sup> Ebd. Konkret waren mit dem Beamtentum auch bestimmte sittliche Verhaltensnormen verbunden, deren Befolgung von allen Staatsdienern erwartet wurde. Sanktioniert wurden Trunkenheit im Dienst, aber auch Schuldenmachen, ferner wurde das Zuwiderhandeln gegen das Gebot der Verschwiegenheit von Dienstangelegenheiten geahndet (vgl. CO vom 24. Dec. 1836; CO vom 12. Mai 1841; CO vom 21. Nov. 1835, in: Wiese/Kübler 1888, S. 338).

<sup>45</sup> Regl[ement] d[es] Min[isteriums] der G[eistlichen], U[nterrichts] u[nd] Med[icinal] Ang[eleghenheiten] v[om] 20. April 1831 für die Prüfungen der Kandidaten der höhern Schulamts, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 27.

<sup>46</sup> Entsprechend wurden die zu vergebenden Zertifikate unterteilt in eine „unbedingte facultas docendi“ (ebd., § 16) und eine „bedingte facultas docendi“ (ebd., § 22), deren Inhaber entweder ihre Mängel ausgleichen mussten oder nur in den unteren Klassen bzw. an Bürger- und Realschulen unterrichten durften (vgl. Rönne 1855, S. 34ff.).

<sup>47</sup> Zwei weitere *facultates*, eine für Hebräisch und Theologie und eine für Französisch und Englisch (1839) wurden später ergänzt (vgl. Rönne 1855, S. 35f., Anm. 1; vgl. auch Lundgreen 1999a, S. 328).

<sup>48</sup> Reglement 1831, § 16, zit. n. Rönne 1855, S. 34.



Dennoch spielte nach wie vor die Allgemeinbildung eine wichtige Rolle. So ging es bei den eingereichten schriftlichen Arbeiten, von denen in der Regel wenigstens „eine (...) in lateinischer Sprache abgefaßt sein“<sup>49</sup> sollte, an erster Stelle darum, „die wissenschaftliche Gesamtbildung des Kand. auszumitteln“.<sup>50</sup> Von Kandidaten, die „gar keinen philo[lo]gischen Unterricht erteilen, und künftig nur an höheren Bürger- und Realsch. als Lehrer wirken wollen, muß doch die Fähigkeit, ein latein. Buch zu verstehen, gefordert werden“, und auch im „Französischen ist von einem Jeden, wenn er auch nicht in dieser Sprache unterrichten will, Kenntniß der Grammatik und die Fertigkeit zu verlangen, einen Dichter oder Prosaisten mit Geläufigkeit zu übersetzen“.<sup>51</sup> Ein Lehrer, der die unbedingte *facultas* erlangen wollte, musste den Allgemeinbildungskanon vorzüglich beherrschen und darüber hinaus in mindestens einem besonderen Gebiet in der Oberstufe fundiert unterrichten können, dabei aber immer den gesamten Stoff im Auge behalten. Das Fachlehrerprinzip galt also – trotz erster Annäherungen – nur für die Oberstufe, erst ab 1866 sollte das Lehramt wirklich konsequent von den Fächern her gedacht werden.<sup>52</sup>

Der Aufgabe der Lehrerbildung schien jedoch mit der Ordnung von 1831 etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet zu werden als zuvor. So wurden mit dem Passus „Philosophie und Pädagogik“ von jedem Kandidaten „Kenntniß der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie, auch Bekanntschaft mit der wissenschaftlichen Pädagogik“<sup>53</sup> gefordert. Über derartige – erneut allgemeinbildende – Kenntnisse hinaus wurde aber auch das Unterrichten angesprochen: In den Probelektionen wurden „ein munterer Ton, eine gewandte sichere Sprache, ein klares Hervorheben der Hauptpunkte, Anknüpfen jedes Folgenden an das Vorhergehende, ein natürliches einfaches Betragen, und ein kräftiges Ergreifen der ganzen Knaben-Masse“<sup>54</sup> erwartet. Je höher die Klassenstufe war, die unterrichtet werden sollte, desto höher stiegen auch die Anforderungen an den Lehrer hinsichtlich „einer genauen Kenntniß der Unterrichts-Wissenschaft und einer kritischen Würdigung der verschiedenen Lehr- und Erziehungssysteme“.<sup>55</sup> Damit war offensichtlich die Hoffnung verbunden, dass aus der Theorie ein Transfer in die schulische Praxis stattfand.

Die Unterrichtspraxis wurde hingegen in das bereits 1826 eingeführte Probejahr verlagert. Es sollte „die Lehrgeschicklichkeit der Kand. [...] weiter aus[zu]bilden, und ihre praktische Brauchbarkeit genauer [...] ermitteln“.<sup>56</sup> Geplant war eine einjährige Erprobungszeit an einer höheren Schule mit Hospitationen bei erfahrenen Lehrern und mit einem auf acht Stunden wöchentlich begrenzten Lehrdeputat, wobei die Kandidaten zwar als „wirkliche Lehrer“ betrachtet wurden, jedoch unentgeltlich unterrichten und allenfalls auf Antrag eine „angemes-

49 Ebd., § 8, S. 33. Den Kandidaten, die Mathematik und Naturwissenschaften an einer höheren Bürgerschule unterrichten wollten, wurde jedoch gestattet, eine der Arbeiten in Französisch statt Latein zu verfassen.

50 Ebd., § 9, S. 33.

51 Ebd., § 17, S. 35. Weitere Beispiele für die Allgemeinbildungsnorm gibt Lundgreen 1999a, S. 329.

52 Vgl. Lundgreen 1999a, S. 332f.

53 Reglement 1831, § 20, Rönne 1855, S. 41.

54 Ebd.

55 Ebd.

56 Ebd., § 33, S. 52ff. Dass auch das Probejahr helfen sollte, die politischen Gesinnungen zu überwachen, steht auf einem anderen Blatt. So gab es „eine sichere und schickl. Gelegenheit, die Schulamts-Kand. noch vor ihrer Anstellung auch in Hinsicht ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, und insbes. ihrer politischen Grundsätze, genauer kennenzulernen“ und dies bei den Vorschlägen für Lehrerstellen einzubeziehen; C. R. des Min. d. G., U. u. Med. A. (v. Altenstein) v. 16. Aug. 1833, zit. n. Rönne 1855, S. 98; vgl. auch Grosse 1910, S. 21f.

sene Remuneration“ erhalten sollten.<sup>57</sup> Ihr Unterricht sollte von den Direktoren, aber auch von den Klassenordinarien, möglichst häufig besucht werden, damit diese „auf Mißgriffe“<sup>58</sup> aufmerksam machen und den Kandidaten mit ihrer Erfahrung zur Seite stehen konnten. Didaktische und methodische Reflektionen wurden nicht erwähnt, eher schien es sich um eine Art Einübung durch Anschauung und Nachahmung zu handeln.

Ungeachtet dieser schulpraktischen Ansätze lässt sich festhalten, dass letztlich für die Stellung des Lehrers nach wie vor hervorragende Kenntnisse in den Schulwissenschaften und besondere Kenntnisse in den Gegenständen ihrer *facultas* ausschlaggebend waren. Wenn sich daher die Gymnasiallehrer im Vormärz eher als Gelehrte denn als Pädagogen begriffen, so war das Ergebnis der in der Philosophischen Fakultät angelegten Ausbildung und von der Schulverwaltung kodifizierten Erwartungen.

#### 4 Stand und Profession: „sichere, selbstbewußte Männer“? – aber im Besitz des Bildungswissens

Hatte Friedrich Paulsen für das 18. Jahrhundert das Ansehen von Lateinschullehrern noch mit den Etiketten „Tyrannen“ und „Kinderspott“ belegt, so konstatierte er für das 19. Jahrhundert einen fundamentalen Wandel und beschrieb „sichere, selbstbewußte, gründlich unterrichtete Männer“,<sup>59</sup> denen es gelang, die Disziplin in den Schulen aufrechtzuerhalten und einen Unterricht zu gestalten, der sich in den oberen Klassen dem wissenschaftlichen Unterricht näherte. Dieser Habitus soll im Folgenden unter Einbeziehung der Kriterien für Professionen differenziert werden.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Gymnasiallehrer zu einem eigenen Stand geworden, auf den eine Reihe einschlägiger Professionsmerkmale zutraf:<sup>60</sup> Sie zeichneten sich durch sozial anerkanntes Fachwissen aus, an dessen Überprüfung die Berechtigung zu ihrer Berufsausübung geknüpft wurde, und ihre Karriereleiter wurde durch Examina bestimmt; ferner kam ihnen im Rahmen ihrer Beamtenstellung eine gewisse Autonomie zu, und nicht zuletzt steigerte sich ihr Ansehen mit der zunehmenden gesellschaftlichen Wertschätzung des Gymnasiums, dessen Besuch – auch unterhalb des Abiturs – die notwendigen Berechtigungen für einen Beruf im Staatsdienst oder den einjährigen Militärdienst verlieh.

Wie aber stand es mit ihrem Selbstverständnis, mit dem sie ihren Platz in der Trias von Lehrberuf, Wissenschaft und Beamtentum finden mussten? Die Rahmenbedingungen, unter denen sie agierten, waren zwar deutlich besser als die der Lateinlehrer des ausgehenden 18. Jahrhunderts, jedoch, bezogen auf das Professionsmerkmal einer „wirtschaftliche[n] Sonderstellung mit

57 Reglement 1831, § 33, zit. n. Rönne 1855, S. 51f. Das zweiphasige Ausbildungsmodell, das mit dem Referendariat für den Karriereverlauf der Juristen konstitutiv war, wurde für die Gymnasiallehrer erst 1917 eingeführt.

58 Reglement 1831, § 33, Rönne 1855, S. 50ff. Interessant ist der Stellenwert, der dem Erlernen der Aufrechterhaltung von Disziplin zugewiesen wird: Um die Kandidaten in „der pädagogisch-disziplinarischen Kunst zu üben, soll ihnen [...] von Zeit zu Zeit und auf unbestimmte Dauer die besondere Aufsicht und Kuratel über einzelne rohe, träge oder sonst verwahrloste Schüler übertragen werden, um diese durch Anwendung zweckmäßiger Disziplinarmittel zum Fleiße und zur Ordnung und Sittlichkeit zu gewöhnen“ (ebd., S. 51). Über ihre Erfolge oder Misserfolge sollten die Kandidaten schriftlich Rechenschaft ablegen.

59 Paulsen 1885/1921, S. 392.

60 Vgl. zum Folgenden Lundgreen 1999b, S. 19f.; Jeismann 1999, S. 59ff.

überdurchschnittlichem Verdienst“,<sup>61</sup> keineswegs den Juristen, der vergleichbaren Profession im Staatsdienst, gleichwertig. Während deren Gehaltsstufen zentral festgelegt worden waren, blieben sie bei den Gymnasiallehrern abhängig von den jeweiligen lokalen Gegebenheiten,<sup>62</sup> eine Form der Finanzierung von Staatsdienern, die „den vormodernen, ständischen Verhältnissen verhaftet“<sup>63</sup> blieb. Konkret lagen „in der Spitzengruppe in großen Städten“<sup>64</sup> die Gehälter der Direktoren bei 1.000 Taler (jährlich), die der Oberlehrer zwischen 600 und 800 Talern, der ordentlichen Lehrer zwischen 400 und 500 Talern, und Hilfslehrer mussten sich häufig mit 150 bis 250 Talern zufriedengeben. In Westfalen und im Rheinland, wo die Besoldung generell schlechter war, erreichten die Gehälter nur einen Durchschnitt von 360 bis 420 Talern.<sup>65</sup> Das überstieg zwar den Verdienst der Mehrheit der Bevölkerung, konnte jedoch im Vergleich mit der laubbahnorientierten Karriere der Juristen nicht bestehen. Erst 1845 legte das Ministerium Eichhorn einen Entwurf für einen Normaletat vor, der jedoch nicht vor 1863 genehmigt wurde und auch dann bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts nur Richtschnur blieb. Damit war eine Situation geschaffen, in der viele Amtsinhaber für ein standesgemäßes Leben auf Nebenverdienste – von Nachhilfestunden bis zur Aufnahme von Pensionären – angewiesen waren.<sup>66</sup> Ihr Ansehen, vermutlich auch ihr Selbstverständnis, korrespondierte nicht mit ihrer finanziellen Vergütung, möglicherweise ein Grund dafür, weshalb sie ihr Standesbewusstsein weitgehend aus ihren wissenschaftlichen Tätigkeiten zogen, die ihnen auch ohne große finanzielle Mittel eine Identifikation erlaubten.

Auch die erste Selbstorganisation der Gymnasiallehrer, der ‚Verein deutscher Philologen und Schulmänner‘,<sup>67</sup> der spätere Deutsche Philologenverband, verfolgte gemäß den Statuten ausschließlich wissenschaftliche Zwecke.<sup>68</sup> Der Verein wurde im Wesentlichen von Philologen getragen, wollte das Studium der Philologie fördern und größere philologische Unternehmungen stützen, fruchtbare Unterrichtsmethoden entwickeln und die „Wissenschaft aus dem Streit der Schulen“<sup>69</sup> ziehen, dabei aber nicht nur für Philologen, sondern auch für andere Fachgebiete offen sein. (Standes-)Politische Aktivitäten sollten keine Rolle spielen; entsprechende Anträge innerhalb des Vereins wurden damit beschieden, dass der Verein „nur allgemein anregend und ermunternd wirken“<sup>70</sup> wolle. Wie weit die Standespolitik wirklich herausgehalten

61 Jeismann 1999, S. 61.

62 Mit der preußischen Bildungsreform war zwar die innere Schulaufsicht der Gymnasien vom Staat übernommen worden, nicht aber die äußere, und damit auch nicht der Etat. Er setzte sich, wie auch schon im ausgehenden 18. Jahrhundert, aus Schulgeld, Stiftungen und Ländereien sowie Zuschüssen der Patrone, meistens der Magistrate, zusammen und variierte von Schule zu Schule.

63 Jeismann 1999, S. 74.

64 Ebd.

65 Vgl. ebd.; vgl. ferner Grosse 1910, S. 15ff.

66 Vgl. Jeismann 1999, S. 75.

67 Der Verein wurde 1837 anlässlich des Universitätsjubiläums in Göttingen und als Reaktion auf die 1836 erschienene Schrift des Medizinalrats Carl Ignaz Lorinser ‚Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen‘ gegründet. In dieser Schrift klagte Lorinser über die Überbürdung der Gymnasiasten. Das führte 1837 nicht nur zu einem neuen Lehrplan, der stärker auf eine Konzentration der Fächer ausgerichtet sein sollte, sondern auch zu einer ersten Solidarisierung der gelehrten Schulmänner, die sich durch die Schrift Lorinsers heftigen Angriffen ausgesetzt sahen (vgl. Grosse 1910, S. 35ff.).

68 Vgl. ebd., S. 38ff. Vorreiter eines solchen wissenschaftlichen und kollegialen Zusammenschlusses waren 1823 die Gymnasialdirektoren in Westfalen gewesen, eine vom Ministerium durchaus begrüßte Initiative, die finanziell unterstützt und sodann auch für andere Provinzen empfohlen wurden (vgl. ebd., S. 24ff.).

69 Zit. n. Grosse 1910, S. 40f.

70 Ebd.

wurde, mag dahingestellt bleiben – fühlten sich doch die Realschulmänner angesichts der aufkommenden Debatte zwischen Realismus und Humanismus weder standespolitisch noch inhaltlich von der Philologenmehrheit hinreichend vertreten und gründeten 1843 in Meißen ihren eigenen Verein.<sup>71</sup> Auf jeden Fall aber blieb in dem Verein – im Unterschied zu den eher politisch engagierten Lehrern an niederen Schulen – die politische Situation des Vormärz ausgeblendet, wurde doch von den Gymnasiallehrern als Staatsdienern, gleichsam als Bonus für die ihnen gewährten Privilegien, Staatstreue erwartet, die sie offensichtlich auch weitgehend praktizierten.

Mit dem Fokus auf ihrer wissenschaftlichen Arbeit konnten sich die Gymnasiallehrer jedoch nicht nur als politisch ‚neutral‘ erweisen, sondern auch ihr gesellschaftliches Ansehen stärken und ihre Stellung als Bildungsbürger unterstreichen. So war im Vormärz der Wechsel gelehrter Schulmänner an die Universität und umgekehrt durchaus gängige Praxis, und die 1824 in Preußen verordneten Jahresberichte der Gymnasien,<sup>72</sup> die an alle preußischen Gymnasien verteilt wurden – Jeismann bezeichnet sie als „das erste umfassende, spezifisch gymnasiale Periodikum nach der Reform“<sup>73</sup> –, umfassten in einem ersten Teil eine Abhandlung, die den Autor, einen Gymnasiallehrer, als Gelehrten definierte. Nicht zuletzt aber trug das Engagement von Gymnasiallehrern in gelehrten Vereinen, etwa als Mitglieder von Geschichtsvereinen,<sup>74</sup> dazu bei, sie als tragende Elemente städtischer Gesellschaft wahrzunehmen.

Die bisher benannten Rahmenbedingungen verweisen auf die Bedeutung, die der Gelehrsamkeit für das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer zukam; es bleibt die Frage, welche Rolle für sie eigentlich der *Lehrberuf* spielte. Betrachtet man zeitgenössische Zeugnisse, so findet sich eine Reihe von Aussagen, mit denen sich „die Philologen als Verächter der Pädagogik“<sup>75</sup> hervortaten. August Spilleke, Direktor des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, vermutete sogar, „daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten muß, wenn er sich so weit herabläßt, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen“.<sup>76</sup> Vorausgesetzt, diese Einschätzung trifft zu, kann die soziale Herkunft der Gymnasiallehrer als Deutungsangebot für ein solches Verhalten herangezogen werden. Sie sind, wie auch die Theologen, weitgehend soziale Aufsteiger, eine Gruppe, für die die Abgrenzung nach ‚unten‘, hier zu den Lehrern an niederen Schulen, und die Anpassung nach ‚oben‘, an Universität und Wissenschaft, wichtig ist, ein Mechanismus, der der Identifikation mit dem *Lehrberuf* nicht förderlich ist. Dem korrespondiert auch, dass die Philologen trotz ihres von Paulsen konstatierten neu

71 Vgl. Tenorth 1987, S. 261.

72 Vgl. C. R. des Min. d. G., U. u. M. Ang. Unterr. Abth. (v. Kamptz) v. 23. Aug. 1824 an sämmtl. K. Kons., in: Rönne 1855, S. 158ff. Die der Einführung der Jahresberichte folgenden Vorschriften legten nicht nur auf die Einhaltung der vorgegebenen Form Wert, sondern auch auf die den Direktoren auferlegten Kontrolle über alles „Ungehörige“ (ebd., S. 160f.).

73 Jeismann 1999, S. 70.

74 Hermann Heimpel (1972, S. 49, 54f.) verweist in seiner Darstellung der Geschichte der Geschichtsvereine darauf, dass sie von dem studierten Bildungsbürgertum wie Pfarrern, Juristen, Gymnasialprofessoren getragen wurden. Auch Hildegard Ditt 1974/1975 belegt für den Verein für Geschichte und Altertumskunde Westfalens den großen Anteil der Hochschul- und Schulprofessoren (vgl. Ditt 1974/1975 S. 62, 69; vgl. ferner Mütter 1995, S. 87).

75 Paulsen 1885/1921, S. 276. Paulsen, der dem Gymnasium des Vormärz durchaus kritisch gegenüberstand, listet Beispiele für diese Haltung auf (vgl. ebd., S. 277f.).

76 Zit. n. ebd., S. 277.

gewonnenen Ansehens, einem Heiratsverhalten in die „angesehensten Familien“<sup>77</sup> hinein und ihrer Zugehörigkeit zu den „Gebildete[n] und Besitzende[n]“<sup>78</sup> nur eine erstaunlich niedrige Selbstrekrutierungsrate aufwiesen.<sup>79</sup>

Bleibt als letztes – für Professionen mit ihrer Gemeinwohlverpflichtung ein wichtiges Element – die Klientel der Gymnasiallehrerschaft. Ihre Einschätzung spiegelte die Kritik an der gesamten Verfassung des Gymnasiums jener Zeit. Nicht nur Zeitgenossen wie Lorinser hatten gegen die „Überbürdung“ der Schüler „mit häuslichen Arbeiten [und] unnützen Schreibereien“<sup>80</sup> protestiert, auch in retrospektiven Schüleräußerungen häuften sich Klagen über die Vielfalt der Anforderungen.<sup>81</sup> Die Orientierung der Lehrer an der Gelehrsamkeit, die „Präzision ihres Wissens“, die gelegentlich zu einer „[U]nbarmherzige[n] Härte in der Verfolgung fremder Fehler“<sup>82</sup> führte, wurden als für das Lernen kontraproduktiv wahrgenommen. Abgesehen davon, dass neben solch kritischen Erinnerungen an ‚engagierte Griechen‘ auch ‚treffliche Schulmänner‘<sup>83</sup> in den Erinnerungen Erwähnung fanden, scheint doch das Urteil des Altertumsforschers August Boeckh bedenkenswert, dass „die Blüte der gelehrten Philologie und de[r] Verfall der humanistischen Studien auf den Schulen [...] zwei Seiten desselben Vorgangs“<sup>84</sup> waren.

Zurück zu den Gymnasiallehrern, jenen nach Paulsen so sicheren und selbstbewussten Männern. Ihr Selbstverständnis und ihre Sicherheit bezogen sie überwiegend aus ihrer Orientierung an der Wissenschaft, nicht aus ihrem *Lehrberuf*. Dies war sowohl in den staatlichen Prüfungsordnungen angelegt als auch in ihrer Stellung als soziale Aufsteiger in der sich formierenden bürgerlichen Gesellschaft. So sicher und selbstbewusst sie in Bezug auf die Wissenschaften sein mochten, so sehr schien ihnen der Habitus der Gelehrsamkeit doch auch einen gewissen Schutz zu bieten gegenüber weitergehenden gesellschaftlichen Anforderungen, seien die nun politischer Art oder schlicht der Wunsch ihrer Schüler nach verständnisvollem Unterricht.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

Mannkopff, Adolph Julius (Hg.) (1838): Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten (1794). In Verbindung mit den ergänzenden Verordnungen, Bd. 5, Theil II, Tit. 12. Berlin.

Rönne, Ludwig von (1855): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Bd. 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten. In: Ders.: Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Theil VIII: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse, Bd. 2: Das Unterrichts-Wesen. Berlin.

Wiese, Ludwig Adolf (†1888): Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, bearbeitet und bis zum Jahre 1887 fortgeführt von Otto Kübler. Zweite Abtheilung: Das Lehramt und die Lehrer. Berlin.

77 Für Friedrich Thiersch, der das bayrische höhere Bildungswesen im Sinne der alten Sprachen gestaltete, war der „Oberlehrer von Auszeichnung [...] auch in sozialer Hinsicht ein sicher gestellter Mann“, und zum Beleg führte er „Heiraten [an], die zwischen ihnen und den Töchtern aus den angesehensten Familien im Staatsdienst, von Generalen, Staatsräten, Regierungspräsidenten oder Direktoren geschlossen werden“ (zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 390).

78 Ebd., S. 391.

79 Vgl. Schefer 1969, S. 36ff.; ferner Führ 1982/1997, S. 34f.

80 Johann Friedrich Herbart in einem für das Königsbergische Provinzialschulkollegium bestimmten Gutachten aus dem Jahre 1823, zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 378.

81 Vgl. Paulsen 1885/1921, S. 362ff.

82 Ebd., S. 396.

83 Vgl. Emil v. Richthofen: Zur Gymnasialreform, Magdeburg 1887, zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 386.

84 Paulsen 1885/1921, S. 393.

## Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (1984): Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848: Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Köln, Wien.
- Ditt, Hildegard (1974/1975): Zur Entwicklung der Sozialstruktur des Vereins für Geschichte und Altertumskunde Westfalens – Abteilung Münster. In: *Westfälische Zeitschrift* 124/125, S. 61-90.
- Führ, Christoph (1997): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen (Vortrag vor dem Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg v. d. H. im Oktober 1982). In: Ders.: *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge*. Köln u.a., S. 7-55.
- Grosse, Rudolf (1910): 1810-1910. Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes. Leipzig, Dresden.
- Heimpel, Hermann (1972): Geschichtsvereine einst und jetzt, in: Boockmann, Hartmut/Esch, Arnold/Heimpel, Hermann/Nipperdey, Thomas/Schmidt, Heinrich: *Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland*. Göttingen, S. 45-73.
- Herder, Johann Gottfried (1795/1891): Briefe zu Beförderung der Humanität, 6. Sammlung. In: Suphan, Bernhard (Hg.): *Herders Sämtliche Werke*, Bd. XVII. Berlin, S. 339-414.
- Jeismann, Karl-Ernst (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, Hans-Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, S. 59-79.
- Kraul, Margret (1980): *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*. Göttingen.
- Kraul, Margret (1984): *Das deutsche Gymnasium. 1780-1980*. Frankfurt a. M.
- Lundgreen, Peter (1999a): Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert*. Basel, S. 319-334.
- Lundgreen, Peter (1999b): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans-Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, S. 19-34.
- Mütter, Bernd (1995): Geschichtswissenschaft und historische Bildung. Zur Entwicklung der Geschichtsvereine in Westfalen während des 19. Jahrhunderts. In: Ders.: *Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik*. Weinheim, S. 87-112.
- Neubauer, Wolfgang (1985): *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen. Mit einer Einführung von Otto Büsch*. Berlin, New York.
- Paulsen, Friedrich (1885/<sup>3</sup>1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Bd. 2: *Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus. 1740-1892*. Berlin, Leipzig.
- Schefer, Gerwin (1969): *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats*. Frankfurt a. M.
- Schwartz, Paul (1910): Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, Bd.1. in: Kehrbach, Karl (Hg.): *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. 46. Berlin, S. 122-128.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3: *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München, S. 250-270.